

Eveline Hermínia Barros Varela

A aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula de ensino regular: opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo, na Cidade da Praia-Cabo Verde.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Novembro

2016

Eveline Hermínia Barros Varela

A aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula de ensino regular: opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo, na Cidade da Praia-Cabo Verde.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ESPECIALIZAÇÃO EM MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO.

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Manuela Sanches-Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Novembro

2016

Agradecimentos

Convicto estamos, que para fazer uma investigação científica é necessário a contribuição de varias pessoas e/ou instituições. Cabe aqui destacar minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço imensamente a Deus pela Luz e Bênção durante toda a caminhada.

Aos familiares e amigos, principalmente aos meus pais, Hermínia Barros e Avelino Varela pelo apoio incondicional, pela coragem, por me compreenderem e por me servirem de exemplo de vida.

À minha orientadora, Doutora Manuela Sanches-Ferreira pelas sábias orientações concedido ao longo da elaboração deste trabalho.

A todos os professores que zelaram pela minha educação, ajudando a enriquecer os meus conhecimentos.

Aos Educadores de infância/professores do 1º ciclo do Ensino Básico Integrado (EBI) da cidade da Praia que colaboraram na realização da parte empírica do nosso trabalho.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a construir o meu conhecimento.

Resumo

Objetivo: As Reformas no seio educativo atual, caracterizam-se pela inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas salas de aula de ensino regular. Contudo, um dos problemas mais apontado para a implementação dos ideais inclusivos prende-se muitas vezes pela resistência por parte dos Educadores/Professores em valorizar a diversidade. Deste modo, a presente investigação pretende, estudar a aceitação dos educadores de infância e professores do EBI quanto à inclusão das crianças com NEE na sala de aula.

Método: os dados constantes desta investigação foram obtidos através de um inquérito por questionário, onde foram inquiridos 92 Educadores e 132 professores do 1º ciclo do EBI, realizado na cidade da Praia-Cabo Verde. Para tal, utilizamos a metodologia de estudo de cariz quantitativa correlacional. Também como complemento se baseou, na análise dos documentos orientadores da política inclusiva.

Resultados /Discussão: a análise preliminar dos dados recolhidos indica que os docentes, estão cada vez mais conscientes da importância e dos benefícios da Educação Inclusiva. Contudo, reconhece-se a necessidade de uma formação contínua na área da Educação Especial (EE). Os resultados revelaram uma situação preocupante, porque a percentagem dos participantes que nunca participaram em nenhuma formação acerca da EE é significativa.

Palavras-chave: Inclusão de Alunos com NEE; Atitude dos professores; Formação dos Professores;

ABSTRACT

Objective: The inclusion of students with special educational needs (SEN) in classes of regular teaching, is the approach that characterizes the reforms that have been applied to the current educational area/system. However, one of the most constant pointed out problem regarding the implementation of inclusive ideals, has to do with the educators/professors' resistance to accept the value of diversity. In order to further understand and better address this issue, the present investigation intends to study childhood educators' and professors of IBS' acceptance of inclusion of students with special educational needs in the classrooms.

Method: The data presented in this research were obtained through a questionnaire survey that took place in Praia, Cape Verde. The inquired participants included 12 educators and 132 IBS professors of first grade. In order to do this, we used the methodology of correlational quantitative study. And, to complement this inquiry, we also analyzed the guidelines of inclusive policy.

Results /Discussion: The preliminary analysis of the data collected indicated that the professors' awareness of the importance and benefits of inclusive education is intensifying. However, there's still the need for continuous educators' training in the area of Special Education (SE). The results demonstrated that the percentage of educators, who haven't had any type of training with respect to SE, is very significant. This is a troubling situation.

Key words: Inclusion of SEN students; Professors' attitudes; Professors' training;

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
ABSTRACT	iii
Lista de Abreviaturas	vi
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico	2
1. O papel dos Educadores/Professores na inclusão dos alunos com NEE 2	
2. Atitudes dos educadores/professores na implementação das práticas inclusivas	3
3. A formação dos educadores/professores como fator significativo para o sucesso da inclusão	6
4. Opinião dos educadores/professores sobre o grau da incapacidade dos alunos	9
5. A importância do tempo e da experiência profissional com alunos com nee	10
Capítulo II- ESTUDO EMPÍRICO	12
1.1 CABO VERDE	12
2. METÓDO	15
3. PROCEDIMENTOS	15
4. AMOSTRA	17
5. ANÁLISE DOS DADOS	17
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	18
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	18
2. Discussão dos Resultados	33
3. Considerações Finais	37
Bibliografia	39
Anexo	44
A-Questionários aplicados aos Educadores de Infância	45
B-Questionários aplicados aos Professores do 1º Ciclo	52

Lista de Tabelas

Figura 1. Percentagem de participantes por grupo	18
Figura 2. Percentagem de participantes por género	19
Figura 3. Percentagem de participantes por faixa etária	19
Figura 4. Percentagem de participantes por tempo de serviço	20
Figura 5. Percentagem de participantes por funções EE	21
Figura 6. Percentagem de participantes por habilitações académicas	21
Figura 7. Percentagem de participantes por formação EE	21
Tabela 1. Distribuição da questão: "Esta criança podia estar na minha sala" (não/sim) por NEE	22
Tabela 2. Distribuição da questão "Esta criança podia estar na minha sala" (não/sim, com apoio/sim, sem apoio) por NEE	22
Tabela 3. Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala de aula	25
Tabela 4. Teste da independência do Qui-Quadrado entre a questão: "Esta criança podia estar na minha sala" e a função do participante (educador ou professor)	25
Tabela 5. Teste da independência do Qui-Quadrado entre a questão: "Esta criança podia estar na minha sala" e a formação do participante em EE	27
Tabela 6. Teste de independência do Qui-Quadrado entre a questão: " Esta criança podia estar na minha sala" e exercício de funções em EE	27
Tabela 7. Teste da independência do Qui-Quadrado entre as vinhetas (sim/não) e as respostas às questões (Discordo/Concordo)	28
Tabela 8. Teste da independência do Qui-Quadrado entre as vinhetas (sim/não) e as respostas às questões (Discordo/Concordo) por grupo (professores/educadores)	32

Lista de Abreviaturas

EBI Ensino Básico Integrado

EE Educação Especial

NEE Necessidades Educativas Especiais

AEDEE Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

AGD Atraso Global De Desenvolvimento

DA Dificuldades de Aprendizagem

EE Educação Especial

II Incapacidade Intelectual

NEE Necessidades Educativas Especiais

PC Paralisia Cerebral

PEA Perturbação do Espectro de Autismo

PHDA Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

A questão da inclusão de crianças/jovens com NEE nunca esteve tão presente no meio educacional como vem acontecendo atualmente. Portanto, a implementação das Políticas Educativas Inclusivas vem exigindo às escolas a criação de condições que permitam iguais oportunidades a todos os alunos a nível do acesso físico e curricular, diversificando estratégias e métodos educativos. É necessário que haja apoios para que todos consigam participar e obter o máximo de realização nas atividades do meio circundante, que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem individuais, de todos os alunos. Este princípio visa o direito, de todos aprenderem juntos independentemente das dificuldades e diferenças apresentadas, e desfrutem de uma educação de qualidade conforme está consignado na Declaração de Salamanca e outras convenções internacionais que orientam os princípios inclusivos. Como assinala Sanches-Ferreira (2002, p.93):

A inclusão propõe, assim, uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma rutura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos educativos e, muito particularmente, com várias das práticas no domínio da educação especial.

Por outro lado, essa nova implementação traz "à tona", a forte resistência, receio e/ou insegurança de muitos professores do ensino regular em atender à "diversidade" nas suas salas de aula, defendendo a permanência de um sistema de educação especial separado e criando obstáculos ao desenvolvimento da educação inclusiva porque não consideram que ensinar crianças com NEE seja da sua responsabilidade, (Stubbs, 2008).

Neste contexto, Avramidis e Norwich (2002) alegam que, a implementação de uma política inclusiva bem-sucedida é amplamente dependente da atitude dos professores/educadores. Sendo assim, uma grande quantidade de pesquisas (e.g. Agbenyega (2007); Ison et al., (2010), tem procurado analisar as atitudes dos professores em relação a inclusão de crianças/jovem com NEE no ensino regular. Por exemplo, Tilstone et al (1998, p.46), desafiam-nos a "tornar as nossas escolas em espaços inclusivos, onde a "diferença" é encarada como um recurso, uma mais-valia, uma riqueza,

sustentando que o que caracteriza a prática inclusiva é a aceitação da diferença”. Deste modo, é legítimo destacar o imperativo que se afigura de grande importância no contexto inclusivo: “Nós não podemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”, (Hallahan Kauffman,1994).

É neste contexto que surge a importância deste estudo, tendo como objetivo *estudar a aceitação dos educadores de infância e professores do EBI acerca da inclusão das crianças com NEE na sala de aula*. Com isso, apontamos questões de investigação consideradas pertinentes para a melhorar compreensão da temática: *Qual a importância do grau de incapacidade nessa aceitação? Qual a experiência das situações bem-sucedidas?*

A presente investigação está estruturada no Capítulo 1 onde se procede ao enquadramento teórico e revisão da literatura sobre a importância do Professor para a Inclusão.

De seguida, no Capítulo 2, apresenta-se a metodologia de investigação adotada, bem como os instrumentos de recolha e análise de dados empíricos. No final deste capítulo apresentam-se algumas conclusões, no sentido de destacar o benefício da investigação, articulando aquelas com as questões formuladas à partida.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O PAPEL DOS EDUCADORES/PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Das várias teorias sobre esta temática destacamos aqui a contribuição de alguns teóricos como Nóvoa (2009, p.13). No seu livro intitulado “Professores: Imagens do futuro presente” aduz que:

“Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*”.

Reforçamos aqui a ideia de Sanches-Ferreira (2007, p.9), ao sustentar que, de facto, “a exequibilidade das propostas inclusivas depende muito daquilo que os professores enquanto elementos chave de todo o processo educativo conseguem, efetivamente, fazer nas suas salas de aula”. Nesta mesma linha de raciocínio a Agência Europeia Para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE; 2011, p.5) complementa que, “é o professor que implementa os princípios da educação inclusiva. Se o professor não é capaz de ensinar a diversidade de alunos que existe na sala de aula, todas as boas intenções da inclusão deixam de ter valor”.

2. ATITUDES DOS EDUCADORES/PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Mas, se durante alguns anos se esperou que a mera existência de legislação fosse o suficiente para suportar e dar existência ao movimento da inclusão, a partir de meados da década de 1990 ficou claro que a regulamentação jurídica apenas representava condição necessária, nunca suficiente. A atitude do professor passa a assumir uma importância fundamental, baseada na certeza de que sem a sua implicação, pessoal e profissional, nada poderá mudar (Sanches-Ferreira 2007, p.12).

A partir da citação acima transcrita pode-se entender que, apesar da configuração de vários movimentos para a inclusão e contributo de muitos, trazendo orientações de uma nova forma de atuar na educação, reconhece-se que o elemento chave na implementação da política inclusiva são as atitudes dos professores face aos alunos com NEE, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças. (O relatório síntese, apresentado pela AEDEE, 2003)¹.

Portanto, o grau de aceitação da política de inclusão dos professores é suscetível de afetar o seu compromisso em implementá-la. Com base nessa premissa, uma linha de

¹ “O presente documento foi elaborado por decisores políticos com a finalidade de fornecer aos decisores políticos da Europa uma síntese dos principais resultados do trabalho temático da Agência sobre o apoio à inclusão de alunos com diferentes tipos de (NEE) nas escolas regulares. Utiliza-se, para o efeito, o trabalho da Agência de 2003 até a presente data”. (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial, 2009. Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education).

investigação tem gerado resultados importantes acerca desta problemática. (Avramidis e Norwich, 2002; Berry et al (sd); Friel (2012)).

E qual seria a razão da resistência em aceitar alunos com NEE? De acordo com alguns teóricos (e.g. Tilstone *et al* (1998); Jordan e Powell, (1995) e Rose, (1997), a justificação dessa atitude está relacionada com a falta de experiência e de conhecimento sobre as NEE dificultando deste modo as possibilidades para trabalhar com alunos que as possuem. Esta opinião também é sustentada por alguns investigadores como Ison et al., (2010, p.361), que sustenta que “As atitudes negativas perante pessoas com incapacidade decorrem do pouco conhecimento sobre incapacidade e sobre pessoas com incapacidade”. Essa perspectiva foi reforçada pela análise feita por Agbenyega (2007) sobre as preocupações e atitudes dos professores para Educação Inclusiva no Gana, relataram que os professores admitem que as escolas regulares não são lugares apropriados para alunos com deficiência, principalmente aqueles que apresentam deficiências sensoriais. As atitudes negativas e preocupações expostas pelos professores neste estudo são justificadas, por fatores como a falta de preparação profissional, a indisponibilidade dos recursos, e a ausência de orientação suficiente, de assistência especializada e de formação dos professores (inicial e contínua).

Por sua vez, no Lesoto, durante o projeto de pesquisa participativa sobre a educação inclusiva, uma escola exibiu atitudes e comportamentos muito negativos em relação à educação. A participação dos professores nos seminários foi pobre, não comunicaram quando os inspetores os visitaram, esconderam arquivos, fizeram afirmações do género “estão a desperdiçar o nosso tempo” e até se sentaram nas entradas para impedir o acesso dos inspetores às salas de aula. A equipa de pesquisa decidiu usar atividades em que houvesse menor confronto, ao evitar entrevistas e ao escolher, em vez disso, atividades em que os professores tivessem total controlo. Por exemplo, fizeram esquemas e diagramas de apoio; desenharam diagramas que representavam os pontos altos e baixos do projeto da educação inclusiva, pequenos grupos de professores mostraram onde obtiveram e/ou deram apoio. E assim apresentaram o seu trabalho à equipa de pesquisa.

Nesta mesma linha os estudos feitos por Avramidis e Norwich (2002) relatam que, a maioria dos professores, que não participaram nos programas inclusivos, tinham sentimentos negativos e contraditórias sobre a inclusão e estavam fora de contato com a realidade na sala de aula. Os professores identificaram vários fatores que afetam o sucesso

da inclusão, incluindo a dimensão numérica da classe, recursos inadequados e a falta de preparação adequada de professores.

O que pode ser feito sobre isto? Tomando por base tal situação, Stubbs (2008, p.69) parte do pressuposto de que:

Muitas vezes as atitudes negativas são mudadas de forma mais eficaz, quando as pessoas podem ver modelos a seguir mais positivos ou, na prática, ver a inclusão a funcionar. Mas é também possível ajudar as pessoas a examinarem as suas crenças e valores e questioná-los sobre eles. Um programa sustentável da educação inclusiva precisa de assegurar que os valores e crenças de todos os intervenientes sejam claramente afirmados. Os valores subjacentes da educação inclusiva podem ser encontrados nas filosofias e religiões de todas as culturas e são refletidos nos artigos mais fundamentais dos instrumentos internacionais dos direitos humanos. Isto pode incluir: • Respeitem-se uns aos outros; • Tolerância; • Fazer parte de uma comunidade; • Serem dadas oportunidades para desenvolver as suas próprias aptidões e talentos; • Ajudarem-se uns aos outros; • Aprenderem uns com os outros; • Ajudar pessoas a ajudarem-se a si mesmas e as suas comunidades.

Em contrapartida, os estudos mostram que os professores que têm experiência profissional com crianças/ jovens com NEE apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão do que os que não têm experiência. Um estudo realizado por Villa et al. (1996) citado por Avramidis e Norwich (2002) produziram resultados que favoreceram a inclusão de crianças com NEE na escola regular. Os investigadores observaram que a aceitação surge, muitas vezes, após os professores ganharem o domínio da experiência profissional necessária para a implementação de programas inclusivos.

Existem diversos fatores que possibilitam o desenvolvimento das atitudes positivas e negativas. É crucial saber as causas dessas atitudes, com o intuito de dar aos professores o suporte necessário para implementar a inclusão para o seu pleno potencial (Berry et al, sd). À educação inclusiva está subjacente a atitude, bem como a prática pedagógica dos professores, a organização e a gestão da escola e das turmas. No que toca à atitude, é considerado o fator determinante para garantir a participação de todos os alunos com NEE nas atividades da turma. Quanto à prática pedagógica dos professores, “a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.” Silva (2009, p.148). Segundo o relatório síntese, apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003, p.13):

As atitudes positivas não são suficientes para a gestão das diferenças na sala de aula. Os professores necessitam também de métodos, de materiais adequados, de

competências e de tempo para adquirir conhecimentos através da formação contínua e da própria experiência, elementos essenciais para a gestão das diferenças na sala de aula.

No ponto que se segue abordamos a importância da formação dos professores para a inclusão.

3. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES/PROFESSORES COMO FATOR SIGNIFICATIVO PARA O SUCESSO DA INCLUSÃO

Tal como a atitude dos professores assume um papel relevante na inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular, também a formação dos professores é fundamental para o sucesso da inclusão. Destacamos o estudo de Stubbs (2008), intitulado *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. Neste estudo, o autor afirma que a educação inclusiva já existe há muito tempo, e que as comunidades vêm lutando para que a inclusão seja uma realidade nas suas escolas. Nos países do Sul² considera-se que a educação indígena foi e é inclusiva, mas devido a pobreza um grande número de escolas oferece uma qualidade muito pobre na educação. Nos países do Norte³, muitas vezes as escolas não estão a conseguir atingir os seus objetivos, acabando por excluir pessoas pelo facto de crescerem no meio de situações de conflito e pressão, onde há sobrecarga curricular, professores nervosos e alunos com fracos aproveitamento. As escolas do Norte queixam-se da falta de recursos, mas isso não pode ser comparado com as condições de pobreza extrema no Sul onde a falta de recursos significa falta de acesso a água, alimentos, abrigos ou qualquer ensino e materiais didáticos. No entanto, o Norte e o Sul partilham alguns problemas comuns em relação á exclusão e inclusão, como por exemplo: a qualidade de formação e apoio dos professores.

Muitos investigadores nesta área de estudo, como Novoa chamam à atenção do facto de vários dos professores não possuírem formação adequada para atender os alunos com NEE, comprometendo a sua inclusão. Como está explícito na Declaração de Salamanca (1994, p.27), “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas”. Tomando por base esta declaração, a AEDEE (2011,

² Para Stubbs (2008: 8), “Países do Sul” referem aos países que economicamente são substancialmente pobres.

³ Para o mesmo autor “países do Norte” referem se aos países economicamente mais ricos.

p.7) citando o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) parte do pressuposto de que “a formação adequada dos professores é fundamental para que estes sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades e enfatiza a necessidade desta formação focalizar atitudes e valores e não apenas conhecimentos e competências”. Deste modo, há necessidade de implementação de programas inclusivos nas práticas da formação inicial dos professores recomendadas pela AEDEE (2012). Neste contexto, a AEDEE construiu alguns documentos, relacionados com o projeto Formação de Professores para a Inclusão, com o intuito de investigar a forma como são preparados os professores do ensino regular, via formação inicial, para serem “inclusivos”

Alguns resultados da investigação apontam que, à necessidade da formação contínua dos docentes em exercício para a educação inclusiva, que os professores necessitam de uma ampla variedade de competências, que - o permite identificar uma adequada integração das ações orientadoras a cada aluno com sucesso. Portanto, é indispensável que todos os professores possuam conhecimentos no desenvolvimento da atividade profissional. Tal posição é sustentada por Berry et al (sd) ao defender que, a inclusão é benéfica para os alunos com NEE e ajuda-los a alargar em todas as áreas de desenvolvimento. Logo, os professores devem desenvolver a competência e acreditar que eles têm a capacidade de ensinar os alunos com sucesso. Essa inexistência de competência está relacionada a falta de formação sobre a inclusão.

De acordo com este princípio, os professores podem sentir-se competentes em salas de aula inclusivas se tiverem a oportunidade de participar nas formações adequados.

Aceitando-se atualmente a importância desta perspectiva Nóvoa (2009, p.14), aponta que:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Os resultados de Fuchs (2010) vêm contribuir para reafirmar essa posição, demonstrando que além de expressar a necessidade de formação contínua, os educadores também referiram a necessidade de mais apoio administrativo e colegialidade entre educadores gerais e especiais. Nesta mesma linha de raciocínio Sanches-Ferreira (2007, p.86) argumenta que “a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE pertence prioritariamente aos docentes do ensino regular apoiados por toda uma série de recursos entre os quais o contributo de especialistas em educação especial assume saliência particular”.

Contudo Lee et al (2014) no seu estudo “*o que prevê a aceitação dos professores de alunos com NEE no jardim-de-infância?*” ressalta que, apesar das tentativas dos Educadores e Decisores políticos, em promover a educação inclusiva através formação e fornecimento de recursos adicionais, ainda não está claro sobre qual é o fator mais influente que pode reduzir a resistência dos professores e aumentar a sua defesa da educação inclusiva. Os professores que obtiveram formação na área da educação especial são normalmente os mais preparados para aceitar a educação inclusiva. Com a formação adequada, os educadores de infância teriam provavelmente atitude uma mais positivo sobre a colocação de alunos com NEE em contextos regulares juntamente com colegas ditas “normais”. Educadores formados em Hong Kong (N = 275, todos do sexo feminino) foram inqueridos sobre três fatores (o seu conhecimento sobre as políticas da educação inclusiva, a eficácia no ensino em contextos inclusivos e iniciativas do governo) que poderiam influenciar a sua resistência à educação inclusiva ou o apoio à inclusão de alunos com NEE. Os resultados demonstraram que o aumento do conhecimento dos professores através da formação ou o fornecimento de mais recursos pode não ser suficiente para aumentar a defesa da educação inclusiva pelos professores. Em vez disso, para melhor promover a educação inclusiva por parte dos professores, a educação e apoio governamental deve concentrar-se mais na construção dos professores em ambientes inclusivos.

Por seu turno, Nóvoa (2007) assinala que é essencial uma reestruturação, tomando como base a formação baseada nas práticas educacionais especializadas:

(...) O desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um défice de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos

professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (p. 14).

Cabe ressaltar que Educação Inclusiva não consiste apenas em integrar o aluno com NEE em sala de aula regular, mas promover a sua participação nas atividades realizadas. Esta opinião é apresentada por Sanches-Ferreira (2007, p.83), alegando que:

(...) A mera possibilidade de colocação da criança com NEE no contexto da sala do ensino regular está, por si só, longe de garantir que ela viva uma experiência de inclusão efetiva. Para que tal suceda, é de todo indispensável que a experiência de inclusão proporcione-lhe a máxima participação nas atividades típicas da classe. Ora, perante as limitações que apresenta, essa participação exige, muitas vezes, que o professor seja capaz de criar situações de ensino apropriadas às suas necessidades específicas (sem se verificar, necessariamente, qualquer desvirtuamento ou disrupção da integridade dos programas).

Deste modo, cabe enfatizar que:

A inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira aceção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um. (Silva 2009, p. 151).

4. OPINIÃO DOS EDUCADORES/PROFESSORES SOBRE O GRAU DA INCAPACIDADE DOS ALUNOS

Os professores de ensino básico possuem visões diferentes sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Várias investigações alegam que, o grau de aceitação para a inclusão de crianças/jovens com NEE varia de acordo com condições de incapacidade dos alunos, ou seja, depende do nível de problemas apresentados. No entanto, o tipo e gravidade da deficiência da criança afeta os professores na forma de gerir eficazmente a sua sala de aula (Cassady, 2011).

A investigação de Forlin (1995) citado por Avramidis e Norwich (2002) demonstra que, por um lado, os educadores foram cuidadosos em aceitar a integração de criança com deficiência cognitiva e mais confiantes em aceitar crianças com deficiências físicas. Por outro lado, o grau de aceitação foi alto para crianças avaliadas com deficiência ligeira ou moderada. A maioria dos educadores (95%) acreditam que crianças com deficiência física

deverão ser integrados a tempo parcial nas classes regulares, e apenas um pequeno número de educadores (6%) consideram em tempo integral a colocação de crianças com deficiência física severa, em tempo integral. Da mesma forma, a maioria dos educadores (86%) acredita que apenas as crianças com deficiência intelectual ligeira deve ser integrada a tempo parcial em classes regulares. Um número muito pequeno de educadores (1%) considera a colocação em tempo integral de crianças com deficiência intelectual viáveis por causa de sua crença de que seria mais estressante para lidar com crianças com NEE a tempo inteiro do que a tempo parcial. O grau de aceitação pelos educadores para a colocação de crianças com NEE nas classes do ensino regular diminuiu rapidamente com um aumento da gravidade da deficiência em ambas as categorias (físicas e cognitivas), e colocação deve ser a tempo parcial, em vez de tempo total.

5. A IMPORTÂNCIA DO TEMPO E DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM ALUNOS COM NEE

Os estudos de Vaughn et al (1996), Villa et al. (1996), Buckner (1998) citados por Avramidis e Norwich (2002), demonstram que a maioria dos professores, que não participavam em programas inclusivos, tinham sentimentos negativos sobre a inclusão. No entanto, em estudos onde os professores tinham experiência ativa de inclusão, as atitudes são contraditórias. Nesta mesma linha de raciocínio Elhoweris e Alsheikh (2006) afirmam que, os professores experientes ou professores que têm experiência prévia com indivíduo com deficiência têm atitudes mais positivas em relação à inclusão do que aqueles que não têm nenhuma experiência prévia com indivíduo com deficiência.

No quadro desta ideia, a evidência a retirar é que as atitudes negativas dos professores perante a implementação das Políticas Educativas Inclusiva podem mudar ao longo do tempo em função da experiência e do conhecimento que se desenvolve através do contacto com a realidade da sala de aula. (Avramidis e Norwich, 2002 seguindo a perspectiva Leroy e Simpson, 1996). Neste sentido, prevalece a perspectiva de que o tempo e a experiência profissional são fatores que afetam o sucesso da inclusão.

CAPÍTULO II- ESTUDO EMPÍRICO

1. INTRODUÇÃO

1.1 CABO VERDE

Nos últimos anos Cabo Verde, à semelhança dos outros países vem desenvolvendo iniciativas que visam a promoção da igualdade de oportunidades. Construindo um sistema educativo que valoriza a diversidade, contribuindo deste modo, para a satisfação das necessidades individuais e garantindo o direito do acesso a educação. Encontramos essas diretrizes delineadas nos documentos nacionais (Lei de Base do Sistema Educativo, na Constituição da Republica de Cabo Verde de 2010, O Boletim Oficial de 7 de maio de 2010, O Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (PNA-EPT 2003/2010)).

Tal como aconteceu noutros países, destacando o caso aqui de Portugal, Brasil e Espanha, o sistema de educação inclusiva Cabo-verdiano também registou uma evolução ao longo dos tempos, só que de uma forma muito mais lenta. Essa afirmação decorre do facto de não ter políticas educativas com práticas orientadoras no domínio da Educação Especial, que permitam prestação de serviços de qualidade no atendimento a crianças/jovens com NEE. Dos vários documentos que delineiam as políticas educativas inclusivas encontramos, ausência de definição clara de quem são os alunos elegíveis para a educação especial; os domínios a ser avaliados nos alunos; quem é que faz e que instrumentos, onde, que resultados.

Estas ideias também foram proclamadas por Correia (2014, p.25) no seu estudo intitulado “Educação de Crianças e Adolescentes Com Necessidades Especiais”, onde afirma que:

A legislação e o comportamento de todos aqueles envolvidos na educação dos alunos com NEES são elementos fundamentais que devem nortear a implementação de boas práticas educativas. Assim sendo, no que diz respeito à educação especial, a legislação deve não só apoiar-se na Lei Fundamental de um País, a sua Constituição, mas também num manancial de documentos legislativos (ex. Decretos, Decretos-Lei, Portarias e Despachos) que possibilitem uma gestão e prestação de serviços eficientes no que respeita ao atendimento a crianças e adolescentes com NEE. Para além dos dispositivos legais, há também que ter em conta um conjunto de critérios emanados do órgão da tutela, da ética e deontologia dos profissionais envolvidos na educação dos alunos com NEE e da conduta dos pais.

O mesmo acontece com o sistema educativo Brasileiro. Esta conceção foi reforçada com uma maior evidência no estudo feito por Marques (2010, p.34), intitulado “O Acesso De Pessoas Com Deficiência, Ao Sistema Público De Ensino De Manaus, Na Perceção Dos Professores”, afirma que:

Distintos desafios vêm surgindo com a entrada e a permanência, nas escolas regulares, dos alunos anteriormente atendidos em classes ou escolas especiais. De um lado, os professores das classes regulares afirmam que não possuem informações para desenvolverem Práticas Pedagógicas compatíveis com as necessidades dos alunos com deficiência; e, de outro, os professores especialistas no campo da Educação Especial sentem-se deslocados para efetivar uma prática profissional diferente daquela prevista na Educação Especializada, que requer um novo direcionamento, através do compartilhamento de ações educativas junto ao professor das classes regulares, prestando assessoria e monitoramento as atividades realizadas pelos alunos, no cotidiano das classes inclusivas.

Cabe aqui destacar, que em comparação com Cabo Verde e Brasil, Portugal teve avanços notório principalmente após a implementação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro⁴ que é um Manual de apoio a prática aos alunos com deficiência e incapacidade na sala regular de ensino. Nela encontramos os princípios orientadores para a referenciação dos alunos ilegíveis até a intervenção/avaliação. É um novo paradigma baseada na construção de perfil de funcionalidade, por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF) para a construção de programas educativos individuais mais adaptados às necessidades das crianças/jovens.

Mencionamos aqui, os resultados obtidos no estudo da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 elaborado por (Sanches-Ferreira et al, p.8), é de realçar que, “a promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula. A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela”.

A Espanha é um dos países com grandes contribuições ao longo dos tempos na luta pela inclusão, sendo que a convenção sobre a “Educação para Todos” (conferência

⁴ “O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

internacional organizada pelo Governo da Espanha juntamente com a UNESCO) salvaguarda que a aprendizagem deve ser desenvolvida na sala de aula regular. A partir dessa conferência, a Espanha continua a desenvolver investigações com o intuito de tornar a política educativa a mais inclusiva possível. Destacamos aqui uma das políticas educativas inclusivas que é o “Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.”

Analisando a situação em Cabo Verde, vários dos professores que exercem esta função não possuem formação adequada para tal. Essa afirmação é sustentada pelos dados apresentados pela Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão do Ministério da Educação e Desporto 2014/2015. Nela constatamos que cerca de 140 Professores do Ensino básico não possuem nenhuma formação, apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo no artigo 63º, afirmar que a formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científicos, técnico e pedagógico, quer no plano de articulação teórico-prática;

A reforçar essa ideia apresentamos o resultado do estudo realizado por Furtado (2010) sobre a “Especialização de Professores para uma Efetiva Inclusão de Crianças com NEE no EBI”. Uma Proposta de Especialização em Educação Especial que permitiu constatar que os diferentes agentes educativos entrevistados concordam com a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Contudo, o autor reconhece que é necessário implementar condições, principalmente a nível da formação de professores, já que estes apresentam dificuldades na gestão curricular quando têm alunos com NEE na turma. Constatou-se, também, que os professores precisam de auxílio de um professor especializado em EE, que também pode auxiliar a direção da escola, os pais e encarregados de educação e os próprios alunos com NEE.

Agora, a exigência para a Formação dos professores começou a ter maior impacto tal como está estampado no “*Exame nacional da Educação para Todos Cabo Verde*” elaborada em 2015, apresentando algumas das iniciativas que vêm sendo realizadas em prol da melhoria da qualificação e prestação dos docentes em Cabo Verde. Se o paradigma da Escola Inclusiva se baseia na igualdade de oportunidade, na valorização da diferença e numa educação de qualidade para todos, este princípio exige a reorganização de toda a

prática pedagógica para a aceitação de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular. Deste modo, relembramos a importância deste estudo, tendo como objetivo *estudar a aceitação dos educadores de infância e professores do EBI acerca da inclusão das crianças com NEE na sala de aula*. Com isso, apontamos questões de investigação consideradas pertinentes para a melhorar compreensão da temática: *Qual a importância do grau de incapacidade nessa aceitação? Qual a experiência das situações bem-sucedidas?*

2. METÓDO

A nossa investigação de acordo com Michel (2005), poderá situar-se na tipologia de estudo de cariz quantitativa correlacional. Quer isto dizer que se realiza na busca de resultados precisos, exatos, comprovados através de medidas de variáveis preestabelecidas, na qual se procura verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, através da análise de frequência de incidências e correlações estatísticas” (p.33)

É de salientar que, utilizamos as fontes bibliográficas e análise documental orientadores da política inclusiva como bases para complementar as informações recolhidas no terreno. Michel (2005), afirma que a pesquisa bibliográfica “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (...)” (p.32), enquanto que a análise documental “trata de consulta aos documentos, aos registos pertencentes ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”. (p.39)

3. PROCEDIMENTOS

Segundo Quivy, Campenhoudt (2013, p.25) “o procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais à por em prática em qualquer trabalho de investigação”.

A etapa de recolha dos dados teve início do mês de março de 2015. Através do questionário no pré-escolar/ escolas do EBI públicas como nas privadas. O Questionário envolveu os Educadores de Infância e professores do 1º ciclo do EBI na Cidade da Praia. Neste sentido, adaptamos dois questionários idênticos, um dirigido aos Educadores, outro

dirigido aos professores do 1º ciclo do EBI. Estes questionários contêm itens de resposta fechada com exceção a primeira parte do questionário que contém dados pessoais dos inqueridos, e foram elaborados a partir da adaptação dos questionários apresentados pela Doutora Manuela Sanches-Ferreira e Dra. Margarida Rodrigues na investigação intitulada, a Aceitação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008: opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo.

Os questionários estão estruturados em duas partes e incluem um texto introdutório com informações acerca da intenção da investigação e o compromisso com a confidencialidade dos dados. Na *primeira parte* solicita as informações pessoais e profissionais dos inqueridos. Na *segunda parte* contém a apresentação de descrições de alunos com diferentes NEEs, composto por cinco vinhetas que descrevem diferentes perfis de funcionalidade:

- Vinheta 1 - criança compatível com o quadro da Perturbação do Espectro de Autismo (PEA);
- Vinheta 2 - criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral (PC);
- Vinheta 3 - criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual (II);
- Vinheta 4 - criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção (HDA);
- Vinheta 5- criança com quadro de Atraso Global de Desenvolvimento (no questionário para educadores) (AGD) e criança compatível com um quadro de Dificuldades de Aprendizagem (no questionário para os professores do 1º Ciclo) (DA).

Para cada uma das vinhetas é solicitado aos inquiridos que responda, se essa criança poderia ou não frequentar a sua sala de aula de acordo com a seus valores, e perante a sua resposta, que se posicione face a um conjunto de seis/sete razões possíveis que justificam a sua posição, atribuindo uma pontuação numa escala do tipo Likert que varia de 1 a 4, correspondendo, respetivamente a: 1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo 4 – Concordo completamente.

Na questão final é solicitado ao inquirido que responda se nos últimos cinco anos teve experiência profissional com alunos enquadráveis nos perfis de funcionalidade de cada uma das cinco vinhetas anteriormente apresentadas. A resposta é dada quantificando o número de vezes que teve contacto com alunos com quadros semelhantes aos referidos, sendo que também nesta questão, era solicitado que os inqueridos atribuísem a pontuação numa escala tipo Likert, correspondendo: 0- nunca; 1- pelo menos uma vez; 2- pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes, 4- pelo menos quatro vezes; 5- pelo menos cinco vezes; 6- sempre.

4. AMOSTRA

Foi nosso intuito que a amostra fosse constituída por dois grupos distintos, educadores de infância e professores do 1º ciclo do EBI da cidade da Praia-Cabo Verde. No que se refere a tipos de amostragem, trata-se de uma *amostragem estratificada*, que segundo Gil (1999, p.102) “caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada”. Dada a indisponibilidade de dados do ano letivo 2015/2016, utilizamos os de 2014/2015 para a realização do nosso estudo. Em conformidade com o Anuário da educação (2014/2015), existem 115 Estabelecimentos de Educação ao nível Pré-Escolar e 51 ao nível do Ensino Básico. Em relação aos Profissionais indicam que existem 348 Educadores no pré-escolar e 618 professores no Ensino Básico. Com nível de significância a 95%, admitindo uma margem de erro de 5% (0,05) ($n_1 = 92$ educadores e $n_2 = 132$ Professores do 1 ciclo do EBI).

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para a apresentação dos dados recorreu-se ao uso de gráficos e tabelas, cujos dados estatísticos serão antecidos da respetiva análise.

A análise dos dados foi obtida por estatística descritiva e inferencial, pelo que foi utilizado o software SPSS-24.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Para verificar a existência de associações significativas entre as variáveis em estudo foi utilizado o teste de Qui-Quadrado.

O teste do Qui-Quadrado (χ^2) serve para testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, isto é, se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é ou não aleatória. Foi também utilizada a Continuity Correction^b dado que se tratam de tabelas de 2x2 (Maroco, 2014).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A amostra total foi constituída maioritariamente por professores (n=132; 58,93) face aos educadores (n=92; 41,07%), conforme figura 1.

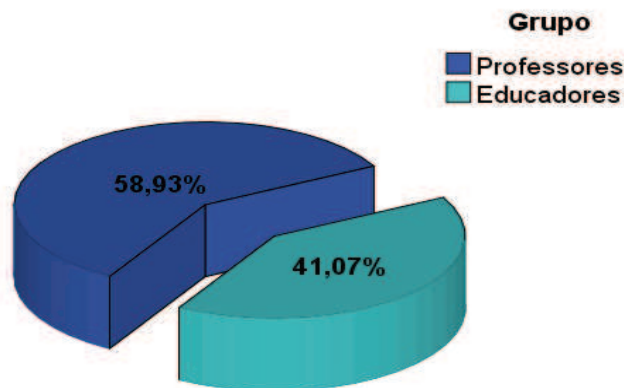


Figura 1. Percentagem de participantes por grupo

Relativamente ao género dos participantes, podemos verificar na figura 2 que a maioria era do género feminino (n=199;89,64%) face ao género masculino (n=23; 10,36%).

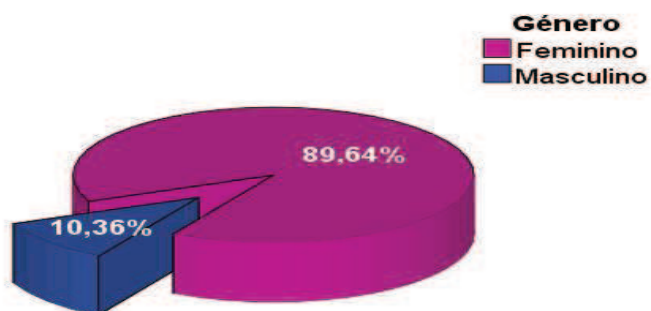


Figura 2. Percentagem de participantes por género

A figura 3 que se segue evidência que os participantes pertencem à faixa etária de 20 a > de 40 anos, e que a larga maioria (n=95;45,24%) pertence a > de 40 anos.

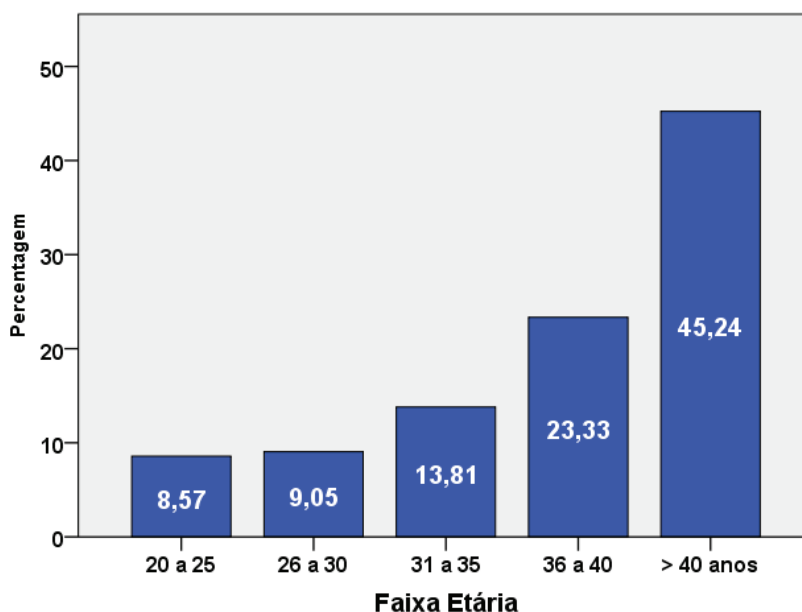


Figura 3. Percentagem de participantes por faixa etária

Já na figura 4 verificamos que o tempo de serviço dos participantes, varia entre 1 à +25 anos, sendo que a maioria (n=40; 18,96%) contém o intervalo de 11 a 15 anos de serviço.

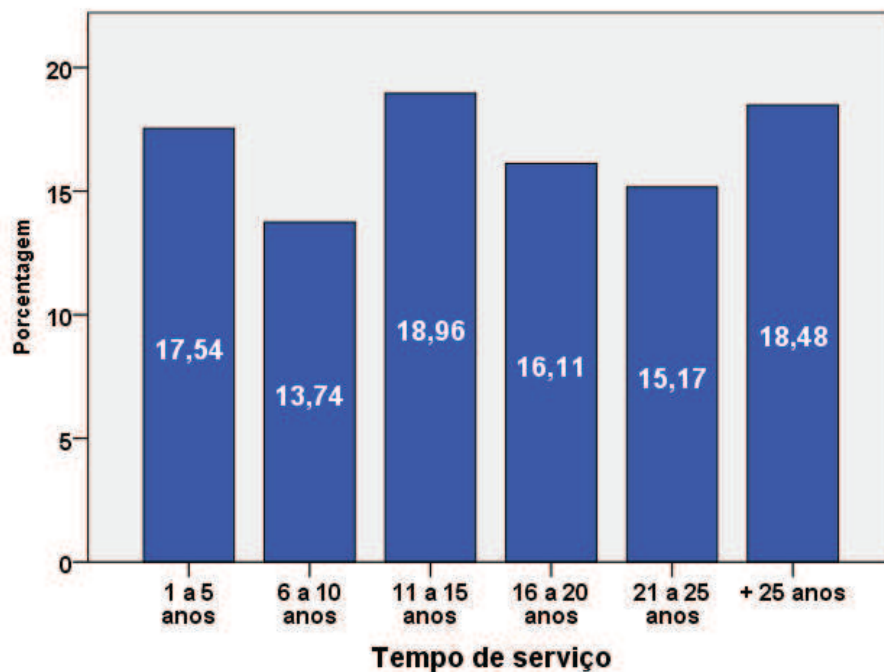


Figura 5. Percentagem de participantes por tempo de serviço

De acordo com a figura 5 constatamos que, (n=30;14,35%) dos participantes exercem funções em EE. Na mesma linha, (n=179;85,65%) dos participantes afirmam que não exercem funções em EE.

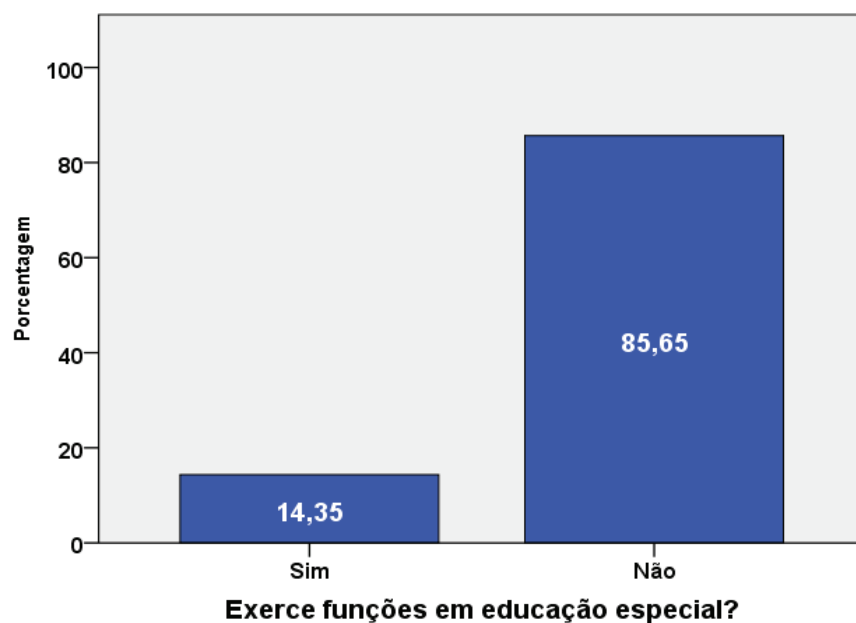


Figura 6. Percentagem de participantes por funções EE

Assim sendo, a figura que se segue permitiu-nos apurar sobre a formação docente que uma minoria dos participantes (n=16;8,94%) possuem licenciatura e (n= 21;11,73%) tem Bacharelato.

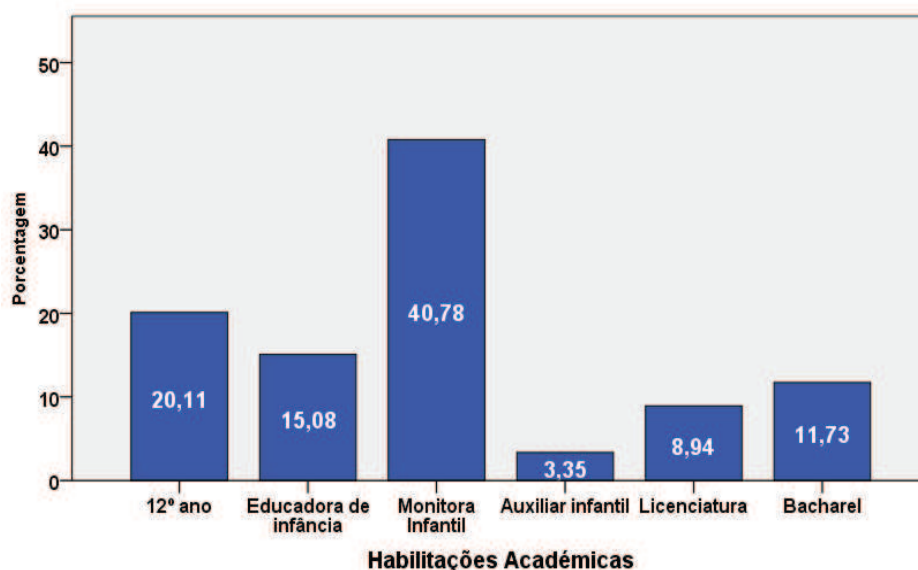


Figura 7. Percentagem de participantes por habilitações académicas

De acordo com a figura 7 é notório constatar que, (n=30;13,76%) dos participantes fizeram formações em EE. Na mesma linha, (n=188;86,24%) dos participantes afirmam não terem participado em nenhuma formação em EE.

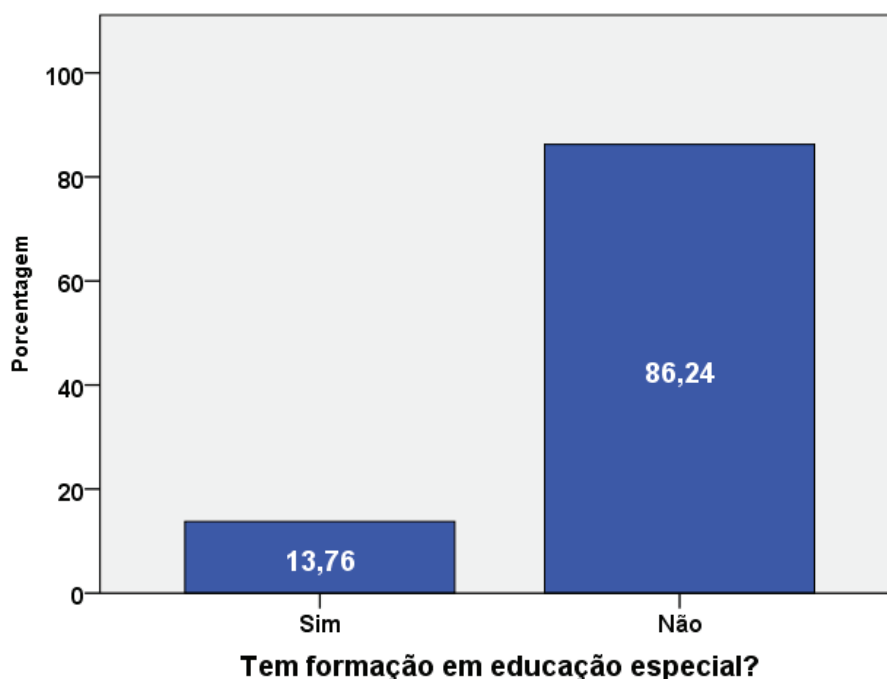


Figura 8. Percentagem de participantes por formação EE

Na tabela 1 está apresentada a distribuição das respostas (sim/não) à questão “*Esta criança podia estar na minha sala*”, por tipo de NEE (vinhetas) das crianças, onde podemos observar que as crianças com PC (10,4%) são as que têm menor aceitação por parte dos participantes em relação à criança estar na sala de aula; sendo que as crianças com maior aceitação por parte dos participantes em sala de aula são as que têm PHDA (96,2%).

Tabela 1. Distribuição da questão: "Esta criança podia estar na minha sala" (não/sim) por NEE

	Não		Sim	
	n	%	n	%
Vinheta 1 (PEA)	16	7,2	206	92,8
Vinheta 2 (PC)	22	10,4	190	89,6
Vinheta 3 (II)	9	4,2	204	95,8
Vinheta4(PHDA)	8	3,8	205	96,2
Vinheta 5 (AGD)	10	4,8	197	95,2

Quanto ao tipo de apoio considerado necessário pelos participantes no que concerne à presença da criança com NEE na sala de aula, verificamos na tabela 2 que o maior número de participantes considera a necessidade de *apoio* na criança tem PEA (87,4%) e *sem apoio* quando a criança tem PHDA (33,8%).

Tabela 2. Distribuição da questão "Esta criança podia estar na minha sala" (não/sim, com apoio/sim, sem apoio) por NEE

	Não		Sim			
	n	%	Com apoio		Sem apoio	
			n	%	n	%
Vinheta1 (PEA)	16	7,2	194	87,4	12	5,4
Vinheta 2 (PC)	22	10,4	173	81,6	17	8,0
Vinheta 3 (II)	9	4,2	151	70,9	53	24,9
Vinheta4(PHDA)	8	3,8	133	62,4	72	33,8
Vinheta 5 (AGD)	10	4,8	145	70,0	52	25,1

Em conformidade com os dados da tabela 3, podemos evidenciar que os grupos de alunos com PHDA é o menos aceite (n=69; 37,5%), por participantes que não têm formação para trabalhar na área da EE. Os alunos com PEA são os mais aceites, sendo que registam o

valor percentual mais alto (n=115;59,6%), seguindo os com PC com resultados quase semelhantes (n=105;55,6%). De seguida, II (n=87;46,0%), AGD (n=71;38,4%), Porém, a criança com AGD é maior aceite por sujeitos que discordam com a questão de que “Esta criança não lucrar em estar incluído no grupo”, com maior percentagem de discordância (n=167;88,4%).

A mesma tabela mostra que relativamente à concordância ou discordância dos participantes perante a questão se “as unidades de apoio especializado são espaço indicado para criança descrita com NEE”, a maioria concorda. Com maior percentagem o grupo de alunos com PEA (n=119; 65,4%), PC (n=107; 58,8%), II (n=96;51,1%), PHDA (n=90;46,6%), AGD (n=99;53,5%), reconhecendo a importância do acompanhamento por parte dos serviços da educação especial, embora uma percentagem elevada desconcorda PEA (n=63;34,6%). PC (n=75;41,2%). II (n=92;48,9%). PHDA (n=103; 53,4%). AGD (n=86; 46,5%).

O seguinte ponto, vem reforçar a expressividade da concordância dos participantes no que diz respeito a questão de que “a inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento socio moral dos pares”. Essa tabela, dá-nos conta da concordância dos inquiridos com o maior indicador a volta de alunos com PEA (n=185;90,2%) e menor incidência os com AGD (n=158;79%).

No entanto, ainda é significativo o número dos participantes que discordam com a questão que “o grupo será prejudicado em tempo útil com a presença desta criança”, pois, de um total de 5 vinhetas, constata-se que o nível de desconcordância é maior nos alunos com AGD (n=140; 76,1%) e II (n=140; 74,5%). À semelhança do que sucedeu na análise precedente, a maioria dos sujeitos discordam com a questão de que “devido a numero, crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita”. Deste modo, presenciamos que obteve homogeneidade nos resultados com a maior discordância entre os alunos com PEA (n=111;59,4%) e AGD (n=111;59,4%). Todavia, um número significativo dos sujeitos discorda.

Tabela 3. Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala de aula

Questões	Vinheta 1		Vinheta 2		Vinheta 3		Vinheta 4		Vinheta 5		
	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	n	78	115	84	105	102	87	115	69	114	71
	%	40,4	59,6	44,4	55,6	54,0	46,0	62,5	37,5	61,6	38,4
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	n	157	35	151	34	154	29	167	22	160	27
	%	81,8	18,2	81,6	18,4	84,2	15,8	88,4	11,6	85,6	14,4
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	n	63	119	75	107	92	96	103	90	86	99
	%	34,6	65,4	41,2	58,8	48,9	51,1	53,4	46,6	46,5	53,5
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sociomoral dos pares	n	20	185	28	170	30	175	28	173	42	158
	%	9,8	90,2	14,1	85,9	14,6	85,4	13,9	86,1	21,0	79,0
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	n	100	93	138	50	140	48	139	51	140	44
	%	51,8	48,2	73,4	26,6	74,5	25,5	73,2	26,8	76,1	23,9
Devido ao nr, crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita	n	111	76	93	92	97	92	106	81	111	76
	%	59,4	40,6	50,3	49,7	51,3	48,7	56,7	43,3	59,4	40,6

Recorreu-se à significância do teste do qui-quadrado para verificar a existência de associações entre a questão “*Esta criança podia estar na minha sala*” em função do tipo de NEE (vinhetas) e o grupo de participantes (educador/professor). Os resultados na tabela 4, indicam que existe uma associação significativa nos alunos com PC ($p=0,047$), onde podemos observar que grupo dos educadores apresenta maior percentagem de participantes que aceitam as crianças com PC apenas com apoio (89,4%) face ao grupo de professores (76,4%); contudo verificamos que existe um maior número de professores que não aceita as crianças com PC na sala (12,6%) face ao grupo de educadores (7,1%). No entanto, o grupo dos professores, quanto à aceitação sem apoio, apresenta maior número de participantes (11%) face ao grupo dos educadores (3,5%).

Tabela 4. Teste da independência do Qui-Quadrado entre a questão: "Esta criança podia estar na minha sala" e a função do participante (educador ou professor)

“Esta criança podia estar na minha sala”	Estatística do Qui-Quadrado	gl	<i>p</i>
Vinheta 1 (PEA)	3,182 ^a	2	0,204
Vinheta 2 (PC)	6,132 ^a	2	0,047
Vinheta 3 (II)	2,855 ^a	2	0,240
Vinheta 4 (PHDA)	2,800 ^a	2	0,247
Vinheta 5 (AGD)	,919 ^a	2	0,632

		Amostra Total			Professores			Educadores		
		Sim, com		Sim, Sem	Sim, com		Sim, Sem	Sim, com		Sim, Sem
		Não apoio	apoio	apoio	Não apoio	apoio	apoio	Não apoio	apoio	apoio
Vinheta 1	n	16	194	12	12	115	5	4	79	7
	%	7,2	87,4	5,4	9,1	87,1	3,8	4,4	87,8	7,8
Vinheta 2	n	22	173	17	16	97	14	6	76	3
	%	10,4	81,6	8,0	12,6	76,4	11,0	7,1	89,4	3,5
Vinheta 3	n	9	151	53	5	94	26	4	57	27
	%	4,2	70,9	24,9	4,0	75,2	20,8	4,5	64,8	30,7
Vinheta 4	n	8	133	72	7	79	41	1	54	31
	%	3,8	62,4	33,8	5,5	62,2	32,3	1,2	62,8	36,0
Vinheta 5	n	10	145	52	5	83	33	5	62	19
	%	4,8	70,0	25,1	4,1	68,6	27,3	5,8	72,1	22,1

Do mesmo modo, utilizou-se à significância do teste do qui-quadrado para verificar a existência de associações da questão “*Esta criança podia estar na minha sala*” em função do tipo de NEE (vinhetas) e a formação dos participantes em EE. Conforme ilustra a tabela 5, dos sujeitos inqueridos observamos que os alunos com PC ($p=1,000$) contem maior aceitação face ao aluno com PEA ($p=0,209$).

Tabela 5. Teste de independência do Qui-Quadrado entre a questão: "Esta criança podia estar na minha sala" e a formação do participante em EE

“Esta criança podia estar na minha sala”	Estatística do Qui-Quadrado	gl	<i>p</i>
Vinheta 1	3,127 ^a	2	0,209
Vinheta 2	,001 ^a	2	1,000
Vinheta 3	,054 ^a	2	0,973
Vinheta 4	1,971 ^a	2	0,373
Vinheta 5	,487 ^a	2	0,784

Efetivamente, para verificar a existência de associações entre a questão “*Esta criança podia estar na minha sala*” em função do tipo de NEE (vinhetas) e exercícios de funções em EE verificamos conforme ilustra a tabela 6 que existe um maior número dos participantes com menos aceitação as crianças com PC na sala ($p=0,090$) face a maior aceitação dos com PHDA ($p=0,491$).

Tabela 6. Teste de independência do Qui-Quadrado entre a questão: " Esta criança podia estar na minha sala" e exercício de funções em EE

“Esta criança podia estar na minha sala”	Estatística do Qui-Quadrado	gl	<i>p</i>
Vinheta 1	0,151	2	0,927
Vinheta 2	4,822	2	0,090
Vinheta 3	1,767 ^a	2	0,413
Vinheta 4	1,422 ^a	2	0,491
Vinheta 5	4,007 ^a	2	0,135

Do mesmo modo, recorreu-se à significância do teste do qui-quadrado para verificar a existência de associações entre as “Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala de aula” em função do tipo de NEE (vinhetas). Os resultados na tabela 7, indicam que “Não tenho

formação para trabalhar com esta criança” as crianças com PHDA tem menor percentagem e as com PEA maior percentagem ($p=0,790$). As crianças com PC têm menor percentagem ($p=0,008$) relativamente a “Esta não lucrará em estar incluída no grupo” e as com II ($p=1,000$) maior percentagem. As com PHDA no que toca “As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita” contém menor percentagem que é ($p=0,041$) e as com PEA ($p=0,851$) com a maior percentagem. Ainda, relativamente as crianças com PHDA no que toca “A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sociomoral dos pares” tem menor percentagem ($p=0,000$) e as crianças com PEA ($p=1,000$) com maior percentagem. Na questão “o grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança” as com PC ($p=0,004$) e II ($p=0,020$) têm menor percentagem relativamente as crianças com PEA ($p=0,860$). Por fim, a questão “Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita” as crianças com PC ($p=0,004$) e PHDA ($p=0,024$) contém menor percentagem face aos com PEA ($p=0,458$).

Tabela 7. Teste da independência do Qui-Quadrado entre as vinhetas (sim/não) e as respostas às questões (Discordo/Concordo)

Questões	Vinhetas	Estatística do Qui-Quadrado		
		gl	<i>p</i>	
Não tenho formação para trabalhar com esta criança.	Vinheta 1	0,071	1	0,790
	Vinheta 2	1,719	1	0,190
	Vinheta 3	1,472	1	0,225
	Vinheta 4	3,454	1	0,063
	Vinheta 5	0,229	1	0,632
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo.	Vinheta 1	3,351	1	0,067
	Vinheta 2	7,057	1	0,008
	Vinheta 3	0,000	1	1,000
	Vinheta 4	2,924	1	0,087
	Vinheta 5	1,709	1	0,191
	Vinheta 1	0,035	1	0,851

As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita.	Vinheta 2	0,633	1	0,426
	Vinheta 3	1,484	1	0,223
	Vinheta 4	4,196	1	0,041
	Vinheta 5	1,434	1	0,231
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sociomoral dos pares.	Vinheta 1	0,000	1	1,000
	Vinheta 2	0,175	1	0,675
	Vinheta 3	3,614	1	0,057
	Vinheta 4	13,200	1	0,000
	Vinheta 5	0,000	1	1,000
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança.	Vinheta 1	0,031	1	0,860
	Vinheta 2	8,301	1	0,004
	Vinheta 3	5,393	1	0,020
	Vinheta 4	1,971	1	0,160
	Vinheta 5	1,824	1	0,177
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita.	Vinheta 1	0,487	1	0,485
	Vinheta 2	8,178	1	0,004
	Vinheta 3	1,800	1	0,180
	Vinheta 4	5,062	1	0,024
	Vinheta 5	0,830	1	0,362

Em conformidade com os resultados obtidos pela tabela a cima apresentada, importa ressaltar as “Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala de aula” por grupo de participantes (educador/professor). Os resultados na tabela 8, indicam que os alunos com PC, o grupo dos educadores ($p=0,745$) apresenta maior percentagem de participantes que aceitam “não ter formação para trabalhar com esta criança” face ao grupo de professores (0,033);

Contudo, nas crianças com II verificamos que existe um maior número de Educadores ($p=0,508$) que apresenta maior percentagem em “Esta criança não lucrara em estar incluída no grupo” face aos professores ($p=0,017$).

No entanto, nas crianças com PEA o grupo dos professores apresenta menor percentagem ($p=0,006$), quanto “As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita”, face ao grupo dos educadores ($p=0,693$). Outro fenómeno identificado na análise é que relativamente “A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sociomoral dos pares” nas crianças com PC os educadores apresentam menor percentagem ($p=0,064$) face aos professores ($p=0,381$).

Por um lado, constata-se nos indicadores “o grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança” nas crianças com PC os professores apresentam menor percentagem ($p=0,004$) face aos educadores ($p=0,268$). Por outro lado, nas crianças com PC observamos nos indicadores “devido aos numero de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita” os educadores tem uma percentagem menor ($p=0,162$) face aos professores ($p=1,000$).

Tabela 8. Teste da independência do Qui-Quadrado entre as vinhetas (sim/não) e as respostas às questões (Discordo/Concordo) por grupo (professores/educadores)

Questões	Vinhetas	Professores			Educadores		
		QQ	gl	<i>p</i>	QQ	gl	<i>p</i>
Não tenho formação para trabalhar com esta criança.	Vinheta 1	1,001	1	0,317	0,124	1	0,724
	Vinheta 2	9,037	1	0,003	0,106	1	0,745
	Vinheta 3	0,000	1	1,000	0,014	1	0,904
	Vinheta 4	0,000	1	1,000	0,000	1	1,000
	Vinheta 5	0,000	1	1,000	0,000	1	1,000
Esta criança não lucrar em estar incluída no grupo.	Vinheta 1	0,000	1	1,000	0,587	1	0,444
	Vinheta 2	0,000	1	1,000	3,565	1	0,059
	Vinheta 3	5,710	1	0,017	0,439	1	0,508
	Vinheta 4	0,000	1	1,000	1,735	1	0,188
	Vinheta 5	0,548	1	0,459	0,000	1	1,000
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita.	Vinheta 1	7,435	1	0,006	0,156	1	0,693
	Vinheta 2	2,727	1	0,099	4,386	1	0,036
	Vinheta 3	0,560	1	0,454	0,153	1	0,695
	Vinheta 4	0,000	1	1,000	0,000	1	1,000
	Vinheta 5	1,526	1	0,217	0,000	1	1,000
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares.	Vinheta 1	2,580	1	0,108	0,054	1	0,817
	Vinheta 2	0,767	1	0,381	3,434	1	0,064
	Vinheta 3	0,000	1	1,000	2,236	1	0,135
	Vinheta 4	1,633	1	0,201	0,153	1	0,695
	Vinheta 5	0,510	1	0,475	1,584	1	0,208
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança.	Vinheta 1	4,017	1	0,045	0,000	1	1,000
	Vinheta 2	8,322	1	0,004	1,228	1	0,268
	Vinheta 3	0,390	1	0,532	0,467	1	0,494
	Vinheta 4	2,856	1	0,091	0,097	1	0,755
	Vinheta 5	0,002	1	0,968	0,016	1	0,899
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita.	Vinheta 1	0,000	1	1,000	1,616	1	0,204
	Vinheta 2	0,000	1	1,000	1,951	1	0,162
	Vinheta 3	0,000	1	1,000	0,000	1	1,000
	Vinheta 4	0,378	1	0,539	0,516	1	0,473
	Vinheta 5	0,000	1	1,000	1,384	1	0,239

2.DISCUSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-Verdiano, em todos os subsistemas do ensino, incluindo no pré-escolar, a habilitação mínima para o exercício da docência é a da formação superior que confira ou não graus académicos superiores. Ora, os dados apurados revelam alguma discrepância entre os princípios teóricos e a realidade sendo que apenas uma minoria dos participantes tem bacharelato e licenciatura. Mediante o exposto, consideramos que os docentes estão cada vez mais conscientes da importância e dos benefícios da Educação Inclusiva. Contudo, reconhece-se a necessidade de uma formação contínua na área da Educação Especial (EE). Os resultados revelaram uma situação preocupante, porque a percentagem dos participantes que nunca participaram em nenhuma formação acerca da EE é significativa. Deste modo, podemos pronunciar que esses participantes não possuem competências necessárias para atender aos alunos com NEE, e esses particularmente são prejudicados na sua aprendizagem. A falta de conhecimento sobre NEE é uma barreira para a inclusão, conforme aponta a literatura.

Nesse caso, a aposta na formação dos professores, constitui uma das ferramentas importante para que possamos falar na inclusão total dos alunos e na melhoria do processo ensino-aprendizagem. É neste sentido, que é desafiado o próprio professor a refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Pois, nosso entender, a melhor forma de capacitação dos professores qualificados para lidarem com a inclusão é através da formação contínua. Nesta linha de pensamento Nóvoa (1991, p.13), declara que:

- A formação contínua contribui para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente;

- Estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada;
- Permite a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

A AEDEE (2011, p:7), partilha a mesma perspectiva acrescentando que a formação de professores “está na agenda política em toda a Europa sendo globalmente reconhecido o papel dos professores e o da formação de professores para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo”. Deste modo, publicaram alguns documentos, no âmbito do projeto “Formação de Professores para a Inclusão” tal como (AEDEE 2009, 2010, 2011 e 2012) que servem de guia para a construção de um perfil de professores inclusivo, tendo em conta a igualdade de oportunidades no acesso a educação.

Outro fenómeno identificado na análise como prioridade, é que a aceitação dos alunos com NEE na sala de aula por parte dos participantes, diferem em função do tipo e do grau de incapacidade da criança. Observamos que as crianças com maior aceitação por parte dos participantes em sala de aula são as que têm Hiperatividade e Défice de Atenção, face aos com Paralisia Cerebral que têm menor aceitação. Por não possuírem formação necessários para a implementação das praticas inclusivas. Esta evidenciada pela literatura, citamos aqui como exemplo o resultado do estudo de Avramidis e Norwich (2002), que os docentes demonstram atitudes mais positivas face à integração de crianças com deficiências ligeiras, problemas físicos ou sensoriais face à integração de crianças com comprometimentos cognitivos ou multideficiência.

Destacamos aqui, que devido a dimensão numérica da classe uma percentagem significativa dos docentes concorda que o tempo é insuficiente para dar suporte necessário na participação de todos os alunos.

Relativamente à comparação entre os grupos de participantes (Educadores de infância e professores) apurámos diferença de opiniões, quanto à aceitação da

criança na sala de aula. Observamos que os educadores apresentam maior percentagem de participantes que aceitam as crianças com PC apenas com apoio face ao grupo de professores. No entanto, o grupo dos professores, quanto à aceitação sem apoio, apresenta maior número de percentagem face ao grupo dos educadores.

Assim, conferimos que os participantes revelam alguma discrepância de opiniões, quanto à questão da prática da EE. Como já tínhamos referido, a literatura aponta a perspetiva inclusiva dos docentes como fator relevante para a plena inclusão. Mediante o exposto, acrescentamos que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógica visto que, esses fatores influenciam à participação significativa e a produção de melhores resultados.

Na sequência dessas afirmações podemos declarar que, o paradigma da inclusão prevalece na sociedade, mas não na sua totalidade visto que alguns sujeitos têm ainda um certo receio perante as pessoas que possuem NEE. Nesta linha de pensamento, Tilstone et al (1998: 52) sublinham que, “de todas as áreas de mudanças necessárias para a promoção da inclusão, é a mudança de atitude que constituirá o maior obstáculo”.

Ainda Tilstone et al (1998: 136) acrescentam que:

(...) Existem nas escolas regulares muitos alunos com necessidades educacionais especiais que, longe de encontrarem totalmente incluídos, estão isolados devido a abordagens de ensino que não têm em devida consideração as suas necessidades de aprendizagem individuais e, deste modo, os excluem de um leque de oportunidades que melhorariam o seu potencial de desempenho.

No entanto a pesquisa revelou-nos, algumas semelhança encontrado noutros países, destacamos aqui a pesquisa portuguesa realizada em (2015) por, Margarida Rodrigues intitulado, *a aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008:opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo*, “Os resultados apontam que as vinhetas que descreviam funcionamentos de crianças compatíveis com Perturbação de Espectro de Autismo e Paralisia Cerebral, foram as menos, sendo as justificações a falta de formação e a impossibilidade de despende o tempo necessário devido à exigência de bons resultados académicos. Aferimos que a formação em Educação Especial apenas estava associada à aceitação de alunos com Paralisia Cerebral. Aferimos que a função do docente-educador vs professor do 1ºciclo- apenas é influenciadora de aceitação no caso de alunos com Perturbação de Espectro de Autismo, Paralisia Cerebral e Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem. O facto de se tratar de uma escola pública ou privada influencia a aceitação dos alunos, com os docentes do ensino privado a evidenciarem maior aceitação dos alunos do que os do ensino público”. No entanto, esta pesquisa indica diferenças mínimas em relação a nossa pesquisa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a último ponto desta investigação, concluímos que na realidade evidencia-se um certo distanciamento entre a política inclusiva face a práticas.

Tal como aconteceu noutros países, Cabo Verde de uma certa forma evoluiu em termos das políticas inclusivas, permitindo como já tínhamos referido a sensibilização dos docentes. Contudo, faltam reformas legislativas que orientam sobre o funcionamento (as estratégias, procedimentos e avaliação) utilizadas na prática pedagógica, possibilitando mudanças. “As competências necessárias para satisfazer as NEE devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores.” UNESCO (1994, p. 27).

No decorrer desta investigação deparamos com algumas limitações e dificuldades, no qual achamos pertinentes debruçar-nos. O nosso estudo utilizou a metodologia de estudo de cariz quantitativa correlacional, com o intuito de obter conhecimento amplo e detalhado do tema em estudo, que é uma das características particular do referido estudo. Contudo, esse tipo de estudo contém em si algumas limitações. Sendo que, demanda muito tempo para serem realizadas.

Ainda no que toca a limitação, para o sucesso de um trabalho desta natureza depende da contribuição e colaboração de diversas pessoas. Na verdade, um dos grandes obstáculos enfrentado no decorrer deste trabalho é a indisponibilidade de alguns sujeitos em responder os questionários, o que impossibilita a análise e interpretação dos dados no tempo previsto.

Neste ultimo ponto, é importante destacar algumas recomendações: cabe ao governo, reformular as políticas inclusivas e avaliar as práticas; analisar as necessidades da formação continua, demonstrar a relevância da inclusão na formação dos professores. Garantir a melhoria no acesso a inclusão como forma de reduzir a desigualdade social. Também recomenda-se desenvolver ou ampliar uma futura investigação nos outros ciclos do EBI, ate mesmo num contexto mais amplo como no secundário e universitário, nos outros concelhos e ilhas do país. Sublinhando que, para o desenvolvimento de um país pressupõe a igualdade de oportunidades no acesso a educação.

BIBLIOGRAFIA

Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling* 3 (1) 41 – 56.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Educação Inclusiva e Prática de Sala de Aula*: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidade Educativas Especiais.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011) *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*, Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Anuário da Educação (2014/2015). Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.

Berry, G; Berst, T; Jund, A; Overton, M; Rondina, A ; Tate, M. (SD). What are Teachers' Attitudes Towards Inclusion in the General Education Classroom? 1-21.

Boletim Oficial de 7 DE MAIO de 2010.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7), 1-22.

Constituição da República de Cabo Verde. 2º Revisão Ordinária (2010). Assembleia Nacional: 4ª edição.

Correia, L. (2014). Educação de Crianças e Adolescentes Com Necessidades Especiais In Actas do 1º Congresso Cabo-Verdiano De Educação Inclusiva Praia, Universidade de Cabo Verde.

Decreto-lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, Lei de Base do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série, Nº 13.

Declaração de Salamanca (UNESCO,1994).

Elhoweris, H. e Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion, 21 (1) 115-118.

Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Cabo Verde.

Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. Southwest Regional Association of Teacher Educators (SRATE) Journal, Winter Edition.

Friel, C. (2012). Teachers Perspectives on Inclusion. Acedido em Maio 20, 2016 em: http://www.ucl.ac.uk/educational-psychology/resources/Friel_2012.pdf.

Furtado, A. (2010). A Especialização de Professores para uma Efetiva Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico. Dissertação de Mestrado, universidade de Cabo Verde.

Lee, F; Tracey, D; Barkerb, K; Fana, C; & Yeung, A. (2014). O que prevê a aceitação dos professores de alunos com especial educacional precisa no jardim de infância? Universidades Batista de Hong Kong , University of Western Sydney, Australian Catholic University In Australian Journal of Educational & Psicologia do Desenvolvimento, 14, 60-70.

Marques, M.(2010). O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores. Dissertação de doutoramento, Departamento de Psicologia e Educação- Universidade São Paulo:FFCLRP.

Maroco, J. (2014). *Análise Estatística: com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Lisboa: ReportNumber. ISBN 978-989-96763-4-3

Michel, M. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: Encontro do SINPRO SP, São Paulo p. 5-21. Acedido em Abril 18, 2016 em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*, (6ª edição), Lisboa: Ed. Gradiva.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Rodrigues, M. (2015). a aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008: opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto.

Sanches-Ferreira, M. (2002). Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Tese de Doutoramento, Porto, Universidade do Porto - FPCE.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Manual Educação Especial Educação Regular, Uma História de Separação*. Porto: Afrontamento.

Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Alves, S., Pinheiro, S. & Tavares, A. (2010). *Relatório da Avaliação Externa da Implementação do*

Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*: Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153

Stubbs, S. (2008). Educação Inclusiva, onde existe poucos recursos. Editado por Ingrid Lewis. Acedido em Maio 29, 2012, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf.

Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (1998). *Promover A Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO

A-QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Sou estudante na Escola Superior de Educação do IPP e estou a realizar um estudo, orientado pela Prof. *Doutora Manuela Sanches-Ferreira*, cujo objetivo é estudar *a aceitação de crianças com NEE na sala de aula pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo da Cidade da Praia*. Para a realização do estudo necessitamos da sua cooperação, respondendo, com sinceridade, a um conjunto de questões. Desde já aproveito para agradecer a sua participação e assumir que será garantida a confidencialidades das respostas.

Sexo	F		Idade		Tempo de serviço		Exerce funções em educação especial?	Sim	
	M							Não	

Habilitações Académicas	12-ºano	
	Auxiliar infantil	
	Monitora infantil	
	Educadora Infantil	
	Bacharelato	
	Licenciatura	

Tem formação em educação especial?	Sim		Qual?
	Não		

Questões de Vinhetas

Instruções

Apresentamos de seguida cinco vinhetas que contém cada uma a descrição de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para cada são apresentadas duas questões: uma primeira em que lhe solicitamos se considera que a criança poderia ou não estar na sua sala e, em caso afirmativo, em que condições; e uma segunda, onde lhe é solicitado que se posicione face a um conjunto de razões possíveis que justificam a sua resposta.

No final pedimos-lhe que responda se nos últimos 5 anos teve contato em sala com crianças cujos quadros são semelhantes aos das vinhetas.

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça gritando "ahahahah". Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas solicitações. Necessita de um ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho.

Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo.

Sou da opinião que:

I- Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II-A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 2

Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), com suporte das tabelas de imagens com apoio e do educador é capaz de interpretar sequências de imagens. Tem bom cálculo mental.

Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 3

Criança que aceita bem as regras do grupo, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras conseguindo ler imagens e símbolos. Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitada. As atividades têm que ser curtas e muito variadas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do educador, a ajuda dos colegas é também facilitadora nas aprendizagens.
Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual.

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 4

Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo, portanto, o seu maior problema o cumprimento de regras do grupo. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as atividades e jogos propostos, precisando, contudo, que o educador o ajude a autorregular. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento do grupo, quer chamando pelo educador constantemente, batendo com os pés e mãos na mesa, quer levantando-se e andando pela sala.

Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 5

Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha as rotinas com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, mas necessita da presença do educador para realizar a maior parte das atividades. Com pouco relacionamento com os colegas prefere brincar sozinha.

Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento.

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

Questão final

Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da :	1	2	3	4	5	6
Vinheta 1 : Quadro compatível com Perturbação do Espectro de Autismo						
Vinheta 2 : Quadro compatível com Paralisia Cerebral						
Vinheta 3: Quadro compatível com Incapacidade Intelectual						
Vinheta 4: Quadro compatível com Hiperatividade e Défice de Atenção						
Vinheta 5: Quadro compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento						

(0-nunca; 1-pelo menos uma vez; 2-pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes; 4- pelo menos quatro vezes; 5- pelo menos cinco vezes; 6-sempre)

Estes questionários foram elaborados a partir da adaptação dos questionários apresentados pela Doutora Manuela Sanches-Ferreira e Dra. Margarida Rodrigues na investigação intitulada, a Aceitação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008:opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo.

Obrigada **Eveline Varela 2º ano**
do Mestrado em Multideficiência e Problemas da Cognição da ESE-IPP

B-QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DO 1º CICLO

Sou estudante na Escola Superior de Educação do IPP e estou a realizar um estudo, orientado pela Prof. *Doutora Manuela Sanches-Ferreira*, cujo objetivo é estudar a *aceitação de crianças com NEE na sala de aula, pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo da Cidade da Praia*. Para a realização do estudo necessitamos da sua cooperação, respondendo, com sinceridade, a um conjunto de questões. Desde já aproveito para agradecer a sua participação e assumir que será garantida a confidencialidades das respostas.

Sexo	F	
	M	

Idade	
-------	--

Tempo de serviço	
------------------	--

Exerce funções em educação especial?	Sim	
	Não	

Habilitações Académicas	12ºano	
	Bacharelato	
	Licenciatura	

Tem formação em educação especial?	Sim		Qual?
	Não		

Questionário de Vinhetas

Instruções

Apresentamos de seguida cinco vinhetas que contém cada uma a descrição de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para cada são apresentadas duas questões: uma primeira em que lhe solicitamos se considera que a criança poderia ou não estar na sua sala e, em caso afirmativo, em que condições; e uma segunda, onde lhe é solicitado que se posicione face a um conjunto de razões possíveis que justificam a sua resposta.

No final pedimos-lhe que responda se nos últimos 5 anos teve contato em sala com crianças cujos quadros são semelhantes aos das vinhetas.

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça e grita. Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas solicitações. Necessita de um ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho.

Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo.

Sou da opinião que:

I- Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II-A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despender de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 2

Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), com suporte das tabelas de imagens e com apoio do professor é capaz de interpretar pequenos textos. Tem bom cálculo mental e resolve situações matemáticas com sucesso.

Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral

Sou da opinião que:

I- Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II- A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despender de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 3

Criança que aceita as regras da sala de aula, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras conseguindo ler frases com duas a três palavras com ajuda do professor. Descreve com ajuda do adulto o seu dia. Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitado. As tarefas escolares têm que ser curtas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do professor.
Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual.

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sociomoral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 4

Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo, portanto, o seu maior problema o cumprimento de regras da sala. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as aprendizagens, precisando, contudo, que o professor acompanhe de perto muito do seu trabalho. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento da turma, quer chamando pelo professor constantemente, fazendo barulho com matérias escolares, quer levantando-se e andando pela sala.

Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Déficit de Atenção.

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 5

Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha os conteúdos com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, contudo necessita da presença do professor para realizar a maior parte das tarefas escolares. Com pouco relacionamento com os colegas prefere estar sozinha.

Criança compatível com um quadro de Dificuldade de Aprendizagem.

Sou da opinião que:

I– Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II– A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

Questão Final

(0-nunca; 1-pelo menos uma vez; 2-pelo menos duas vezes; 3- pelo menos

Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da :	1	2	3	4	5	6
Vinheta 1 : Quadro compatível com Perturbação do Espectro de Autismo						
Vinheta 2 : Quadro compatível com Paralisia Cerebral						
Vinheta 3: Quadro compatível com Incapacidade Intelectual						
Vinheta 4: Quadro compatível com Hiperatividade e Défice de Atenção						
Vinheta 5: Quadro compatível com um quadro de Dificuldade de Aprendizagem						

três vezes; 4- pelo menos quatro vezes; 5- pelo menos cinco vezes; 6-sempre).

Estes questionários foram elaborados a partir da adaptação dos questionários apresentados pela Doutora Manuela Sanches-Ferreira e Dra. Margarida Rodrigues na investigação intitulada, a Aceitação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008:opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo.

Obrigada

EvelineVarela

**2º ano do Mestrado em Multideficiência e Problemas da Cognição da
ESE-IPP**

AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

novembro

2016